

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології, журналістики та мистецтв
Кафедра англійської філології та світової літератури імені професора Олега
Мішукова

КРЕОЛІЗОВАНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: здобувач 08-451 групи
Спеціальності 014. Середня освіта.
Спеціалізації 014.21 Мова і зарубіжна література
(англійська мова і література)
Освітня програма Середня освіта (мова і
література англійська)
Марченко Павло Олександрович
Керівник: к. пед. н., доц. Кіщенко Ю.В.
Рецензент: Черевань В.М.,
спеціаліст вищої категорії, старший
учитель Херсонського багатoproфільного
ліцею № 20 Херсонської міської ради

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Сутність, типологія та особливості креолізованих текстів	6
1.1. Креолізований текст: визначення, ознаки, типологія.....	6
1.2. Психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку (13-16 років).....	8
1.3. Читацька діяльність учнів гімназії: сутність, структура, критерії активізації..	10
РОЗДІЛ 2. Методика використання креолізованих текстів для активізації читацької діяльності учнів гімназії	14
2.1. Аналіз досвіду використання візуальних засобів у шкільній практиці: історія та сучасність	14
2.2. Класифікація та дидактичний потенціал креолізованих текстів у контексті навчання читання	17
2.3. Комплекс вправ і завдань з використанням креолізованих текстів для розвитку ключових компетентностей	19
ВИСНОВКИ	24
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	26

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти в Україні, зокрема в контексті НУШ, вимагає пошуку ефективних методів навчання, здатних сформувати ключові компетентності учнів. Однією з найгостріших проблем є зниження інтересу підлітків до читання. Учні гімназійного віку, які належать до «цифрового покоління», проводять багато часу у віртуальному просторі, споживаючи візуально насичений контент, і часто сприймають читання як нудну діяльність. Водночас підлітки активно взаємодіють із текстами нового типу – креалізованими. До таких текстів належать – комікси, графічні романи, меми, пости в соціальних мережах, тощо. Ці формати поєднують вербальний та візуальний компоненти та є природними для сприйняття сучасних учнів. Отже, виникає необхідність використання цих форматів як засобу активізації читацької діяльності.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених креалізованим текстам, проблема системного застосування цих текстів для активізації читання на уроках англійської в гімназії залишається недостатньо дослідженою. Це власне і зумовлює актуальність обраної теми.

Об'єктом дослідження є процес активізації читацької діяльності учнів гімназії на уроках англійської мови.

Предметом дослідження є методика використання креалізованих текстів для активізації читацької діяльності учнів гімназії на уроках англійської мови.

Мета дослідження теоретично обґрунтувати та проаналізувати методику використання креалізованих текстів для активізації читацької діяльності учнів гімназії на уроках англійської мови.

Для досягнення поставленої мети дослідження потрібно зробити такі завдання:

- 1) проаналізувати наукову літературу з проблеми використання креалізованих текстів;

- 2) з'ясувати сутність понять «креалізований текст», «читацька діяльність», «активізація читацької діяльності»;
- 3) розкрити психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку;
- 4) визначити критерії, показники та рівні читацької активності;
- 5) проаналізувати приклад методичної моделі використання креолізованих текстів;
- 6) виокремити комплекс прав і завдань для активізації читацької діяльності.

Методи дослідження: теоретичні методи – це аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукової літератури з проблемою дослідження. Вони дозволяють вивчити стан роздробленості теми, ключові поняття та виявити суперечності, які потребують вирішення; **емпіричні методи** це – спостереження, аналіз діяльності учнів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду. Вони дають змогу зібрати фактичні дані про реальний стан читацької діяльності учнів; **метод моделювання** – це створення теоретичної статті використання креалізованих текстів на уроках англійської мови; **розробка методики** – це конструювання конкретного комплексу вправ, завдань, рекомендацій для вчителя на основі теоретичних положень та результатів моделювання. Він забезпечує практичне втілення теоретичних ідей у навчальний процес.

У роботі було використано **III DeepSeek** для узагальнення та систематизування використаних джерел, оскільки вони розділені та застосовувалися в різних частинах роботи. Джерела були проаналізовані автором роботи, а III лише їх згрупував для більш зручного оформлення.

Також **III DeepSeek** було застосовано для наведення прикладів вправ, при цьому автором роботи проведено власний аналіз і систематизацію запропонованих вправ.

Апробація роботи. Основні результати дослідження віддзеркалено в науковій статті «Роль креалізованих текстів в активізації читацької діяльності учнів гімназії», представлений на XVII Всеукраїнській студентській науково-

практичній конференції «Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі» (Херсон-Хмельницький, 16-17 квітня 2026).

Структура роботи. Робота складається зі вступу двох розділів, висновків і списку використаної літератури.

РОЗДІЛ 1

СУТНІСТЬ, ТИПОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ

1.1. Креолізований текст: визначення, ознаки, типологія

Для того щоб з'ясувати роль креалізованих текстів в читацькій діяльності учнів гімназії, треба спочатку визначити поняття креалізованого тексту. Вивчення наукової літератури за темою дослідження дозволяє стверджувати, що креалізований текст – це спосіб подання інформації за допомогою поєднання вербального та невербального компоненту.

Ключовими характеристиками креалізованого тексту є:

1. Полікодовість – використання двох або більше знакових систем, наприклад, мова, зображення, колір тощо.
2. Синкретичність – нерозривна єдність вербального та візуального компонентів.
3. Інтегративність – сенс створюється на перетині слова та зображення.
4. Прагматичність – спрямованість на конкретній емоційній або інтелектуальний вплив.
5. Гіпертекстуальність – можливість нелінійного сприйняття та множинності інтерпретації.

Вважаємо за необхідне визначити типологію креалізованих текстів, за якою вони поділяються. Розглянемо типологію за О.П. Воробйовою [1, с. 57-63]:

1. За ступенем креолізації

Тексти з частковою креалізацією	Вербальний компонент домінує, виконує функцію	візуальний допоміжну	Ілюстрована книга, підручник зі схемами
---------------------------------	---	----------------------	---

Тексти з повною креолізацією	Вербальний і візуальний компоненти рівноправні, сенс народжується з їх взаємодії.	Комікс, графічний роман, інфографіка, рекламний плакат.
------------------------------	---	---

2. За характером взаємодії компонентів:

Автосемантичні	Візуальний компонент самостійно передає інформацію	Інфографіка життєпису науковця чи відомої людини
Синсемантичні	Візуальний компонент потребує вербального пояснення	Схема сюжету з підписами
Контрадикторні	Візуальний і вербальний компоненти суперечать одне одному	Меми, іронічні плакати

Для того щоб розуміти, що таке креалізований текст, недостатньо визначити характеристики та типологію тексту, а й треба зрозуміти, як і коли цей термін був введений в науковий обіг.

Термін «креалізований текст» з'явився в науковому обігу наприкінці ХХ століття в межах лінгвістики та семіотики. В сучасній методиці викладання іноземних мов цей феномен набув особливої актуальності у зв'язку з переходом до комунікативно-діяльнісного підходу та впровадженням мультимодальності в освітній процес. Ознаки та типологія цих текстів була надана в таблицях вище, тому щось додати до наданих характеристик складно, тому що вони коротко та змістовно передають суть цих визначень.

1.2. Психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку (13-16 років)

Для нашого дослідження необхідно визначити психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку, а також з'ясувати, як саме креалізовані тексти впливають на їх сприйняття інформації. Гімназійний вік охоплює період від 13 до 16 років, цей віковий етап є одним із найскладніших та найсуперечливіших у розвитку особистості, оскільки припадає на підлітковий та ранній юнацький вік. Як зазначає психолог Л.С. Виготський, підлітковий вік є «віком дорослішання», який характеризується перебудовою всієї психічної сфери [2, с. 304]. У контексті навчання англійської мови цей вік є надзвичайно сенситивним для формування іншомовної комунікативної компетентності, оскільки саме в цей період формується мовна особистість, з'являється усвідомлений інтерес до іншомовної культури, розвиваються когнітивні здібності, як, наприклад, самоаналіз, саморегуляція, тощо., та активно формується соціальна ідентичність, що включає й мовну ідентичність.

Більшість дослідників погоджуються, що мотивація до навчання, зокрема до вивчення англійської мови, зазнає суттєвих змін у гімназійному віці. В структурі навчальної мотивації можна виокремити кілька ключових відмінностей:

1. Пізнавальна мотивація виявляється в інтересі до змісту навчальної діяльності, зокрема до культури англомовних країн, бажанні розуміти пісні, фільми, меми, тощо.
2. Соціальна мотивація пов'язана з прагненням зайняти певне місце в системі соціальних відносин, бажанням спілкуватись з людьми свого віку з інших країн, самоствердитись через знання англійської мови.
3. Прагматична мотивація ґрунтується на розумінні практичної користі знань, усвідомленні важливості англійської мови для майбутньої кар'єри, подорожей [2, 3, 4, 5].

Якщо проаналізувати читацькі інтереси учнів гімназійного віку, можна побачити чіткі тенденції. Сучасні підлітки віддають перевагу візуальному контенту, наприклад, відео, коміксам, мемам, що робить креалізовані тексти «зручним» форматом сприйняття. Вони виявляють більший інтерес до «коротких» текстів – постів, коментарів, мемів, коротких статей, які сприймаються легше ніж суцільні тексти. Це дозволяє використовувати креалізовані тексти, як свого роду, «вхід» до читання. Серед жанрових уподобань переважають фентезі, пригоди, детективи, комікси, графічні романи тощо. Така кількість жанрів дозволяє добирати креалізовані тексти відповідно до вподобань учня [5].

Отже, можна сформулювати певні практичні рекомендації використання креалізованих текстів під час уроків англійської мови.

Враховуючи переважання візуального сприйняття, доцільно використовувати яскраву сучасну інфографіку, комікси, меми, звертаючи увагу на колір, шрифт, композицію як важливі елементи для розуміння суті тексту. З огляду на коротку концентрацію уваги, варто використовувати короткі тексти або розбивати великі тексти на фрагменти, чергуючи види діяльності. Також враховуючи потребу в соціальній взаємодії, необхідно організовувати групову роботу над створенням презентацій, коротких діаграм, графіків тощо.

Враховуючи емоційну нестабільність підлітків, доцільно використовувати креалізовані тексти, які викликають позитивні емоції, та створювати ситуації успіху через творчі завдання, де найкращі роботи отримують визнання. І ще один важливим моментом є розвиток абстрактного мислення: учням слід пропонувати завдання на інтерпретацію взаємодії вербального й візуального компонентів, що сприяє розумінню як мовного, так і візуального матеріалу.

Таким чином, можна зрозуміти, що психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку створюють сприятливі передумови для використання креалізованих текстів на уроках англійської мови. Врахування цих особливостей у процесі створення креалізованих текстів, а також організації роботи з ними,

дозволяє суттєво активізувати читацьку діяльність учнів та підвищити ефективність навчання англійської мови.

1.3. Читацька діяльність учнів гімназії: сутність, структура, критерії активізації

Аналіз науково-методичних джерел за темою дослідження дозволяє стверджувати, що читання є одним із ключових видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує сприйняття, розуміння та інтерпретацію письмових текстів. Якщо звертати увагу на контекст уроків англійської мови, читацька діяльність набуває особливого значення, оскільки вона є не лише засобом отримання інформації, а й важливим інструментом формування комунікативної компетентності.

У сучасній лінгводидактиці читацьку діяльність розуміють як складний психолінгвістичний процес, що включає:

1. Технічний компонент – здатність розпізнавати графічні символи, співвідносити їх зі звуковими образами, здійснювати декодування слів та речень
2. Смисловий компонент – розуміння значення слів, граматичних конструкцій, смислових зв'язків між частинами тексту.
3. Інтерпретаційний компонент – здатність оцінювати зміст тексту, виявляти підтекст, формулювати власне ставлення до прочитаного [6].

Важливою характеристикою читацької діяльності в гімназійному віці є її поступовий перехід від навчального читання до автономного. В цій формі креалізовані тексти виступають своєрідним «містком», оскільки поєднують навчальний потенціал із елементами розважальності та естетичної привабливості.

Структура читацької діяльності має багато компонентну структуру, яка охоплює мотиваційний, оперативний та рефлексивний аспекти. Мотиваційний компонент визначає спрямованість читацької діяльності, її інтенсивність та

стійкість. Операційний компонент, у свою чергу, охоплює систему дій та операцій, які виконує читач під час роботи з текстом. А рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення та оцінку власної читацької діяльності [№ 6,7].

Необхідно підкреслити, що в контексті роботи з креалізованими текстами структура читацької діяльності набуває додаткових вимірів. Учень має одночасно сприймати вербальну та візуальну інформацію, встановлювати зв'язки між ними, інтерпретувати візуальні метафори та символи, які, в свою чергу, активують різні когнітивні процеси та сприяють розвитку полікодової грамотності.

Критерії читацької діяльності значно змістовні, ніж структура, тому що критерії дають оцінку та показують, наскільки ефективно використовувати креолізовані тексти як засіб активізації читацької діяльності, а особливо читання англійською мовою.

Мотиваційний критерій відображає спрямованість учня на читацьку діяльність, його інтерес до читання, зокрема до читання англійською мовою.

Показниками мотиваційного критерію можна виділити такі:

1. Наявність читацького інтересу
2. Позитивне емоційне ставлення до читання
3. Усвідомлення цінності читання
4. Прагнення до подолання труднощів [6,7,8].

Діяльнісний критерій характеризує інтенсивність та якість виконання учнем читацьких дій, а також здатність використовувати різні стратегії для роботи з текстом.

До діяльнісного критерію можна віднести такі показники:

1. Обсяг читання
2. Швидкість читання
3. Глибина розуміння
4. Сформованість читацьких стратегій
5. Здатність до роботи з креалізованими текстами [6,7,8].

Рефлексивний критерій характеризує здатність учня усвідомлювати, аналізувати та оцінювати власну читацьку діяльність, а також формулювати особистісне ставлення до прочитаного.

Показниками рефлексивного критерію є:

1. Здатність до інтерпретації тексту
2. Здатність до критичного аналізу
3. Сформованість читацької самооцінки
4. Здатність до формування особистісного ставлення [7,8].

Отже, на основі визначених критеріїв можна виокремити три рівні сформованості читацької діяльності учнів гімназії: низький, середній та високий.

На низькому рівні перебувають учні у яких читацька діяльність має ситуативний, нестійкий характер. Читання сприймається ними як навчальне завдання, яке виконується за вимогою вчителя. Мотивація до читання, особливо англійською мовою, є низькою або відсутньою. При роботі з креалізованими текстами увага зосереджується переважно на візуальному компоненті, вербальний ігнорується або сприймається поверхово. Обсяг читання є мінімальним і обмежується навчальними текстами.

На середньому рівні читацька діяльність набуває більш системного характеру. Учні виявляють інтерес до читання, хоча він може бути нестійким та залежати від змісту текстів. Читання англійською мовою сприймається як необхідне, але не завжди бажане заняття. Розуміння тексту є адекватним на рівні фактів, але не завжди глибоким на рівні інтерпретації. При роботі з креалізованими текстами учні помічають взаємодію вербального та візуального компонентів, але не завжди можуть її інтерпретувати.

Високий рівень характеризується сформованістю читацької діяльності як особистісно значущої. Учні виявляють стійкий інтерес до читання, читають ініціативно, у тому числі англійською мовою. Техніка читання є автоматизованою:

учні читають швидко, з високими рівнем розуміння. Вони володіють різноманітними читацькими стратегіями та усвідомлено застосовують їх залежно від мети читання. Розуміння тексту є глибоким: учні здатні до інтерпретації підтексту, критичного аналізу, формулювання аргументованого ставлення. При роботі з креолізованими текстами вони не лише помічають взаємодію компонентів, але й аналізують її, розуміють, як візуальний ряд доповнює або змінює вербальний сенс [2,7,8].

Підсумовуючи все сказане вище, можна зазначити, що розвиток читацької діяльності на уроках англійської мови має свою специфіку, пов'язану з наявністю мовного бар'єру, необхідністю розвитку мовної здогадки, культурною специфікою текстів. Креалізовані тексти можуть стати ефективним засобом подолання цих труднощів, оскільки візуальний компонент знижує мовний бар'єр, а автентичність матеріалів підвищує мотивацію.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

2.1. Аналіз досвіду використання візуальних засобів у шкільній практиці: історія та сучасність

Для того щоб розуміти, як методика використання впливає на викладання іноземних мов, треба зрозуміти принцип того, як вона розвивалася впродовж віків.

Аналіз наукових праць з методики навчання іноземних мов виявив, що на ранніх етапах розвитку методики викладання іноземних мов візуальні засоби виконували переважно ілюстративну функцію. Ілюстрації використовувались лише епізодично і не розглядались як важливий дидактичний інструмент. Основний акцент робився на читанні та перекладі літературних текстів. Далі з розвитком світу і розвитком використання методології креалізованих текстів, вчителі почали більше звертатись до ілюстрацій, кінофрагментів, діафільмів, тощо. Візуальний ряд почав виконувати не лише ілюстративну функцію, але й ситуативно-моделювальну [5].

Якщо говорити про уроки англійської мови, то в світовій практиці викладання англійської мови є тенденція до інтеграції мультимодальних текстів у навчальний процес. Такі авторитетні організації, як *TESOL International Association* та *British Council*, активно пропагують використання автентичних мультимодальних матеріалів – від коміксів та графічних романів до мемів та постів у соціальних мережах.

Загалом методика охоплює доволі велику зону навчання та розуміння креалізованих текстів, тому варто ретельно прослідкувати розвиток методики використання креалізованих текстів, а використання візуальних засобів у навчанні

іноземних мов має давню історію, яка відображає еволюцію методичної думки та зміну уявлень про природу мовленнєвої діяльності.

На ранніх етапах розвитку методики викладання іноземних мов візуальні засоби виконували переважно ілюстративну та декоративну функцію. У граMATико-перекладному методі, який панував у європейській освіті з XVIII до першої половини XIX століття, основний акцент робився на читанні та перекладі літератури, заучуванні граматичних правил та виконанні вправ на переклад. Візуальні засоби не розглядались як важливий інструмент формування мовленнєвих навичок, оскільки провідним принципом навчання було опанування писемної через аналіз граматичних структур та механічне запам'ятовування [9].

Ця ситуація змінилася з появою прямого методу наприкінці XIX століття, який проголосив принцип наочності одним із провідних. Представники цього напряму активно використовували ілюстрації, предметні картинки, жести та міміку для створення безпосереднього зв'язку між словом та поняттям, уникаючи перекладу рідною мовою. Саме в цей час візуальні засоби почали розглядатись не як другорядний елемент, а як важливий компонент навчального процесу, здатний забезпечити природне засвоєння мови через асоціацію з наочними образами [9].

Подальший розвиток аудіовізуального методу в 1950-1960-х роках приніс нове розуміння ролі візуальних засобів. Використання діафільмів, кінофрагментів, а потім і відео матеріалів дозволило створювати динамічні ситуативні контексти для засвоєння мовного матеріалу. Візуальний ряд почав виконувати функцію не лише ілюстрування, але й моделювання реальних комунікативних ситуацій.

Із утвердженням комунікативного підходу в 1970-1980-х роках відбувається переосмислення ролі візуальних засобів у навчанні іноземних мов. Акцент зміщується з формування мовленнєвих автоматизмів на розвиток здатності до реальної комунікації. В цьому контексті візуальні засоби починають використовуватись не лише як стимули для мовленнєвих реакцій, але як носії

автентичної інформації, джерела соціокультурних знань, засоби створення проблемних ситуацій.

Саме в цей період у методичній літературі з'являються перші спроби системного аналізу візуальних матеріалів не як ізольованих ілюстрацій, а як текстів, що мають власну семантику та синтаксис [9].

Сучасний етап (кінець XX - початок XXI століття) характеризується переходом від розуміння візуальних засобів як допоміжних елементів до усвідомлення феномену креалізованого тексту як цілісного, самодостатнього утворення.

Цей період зумовлений кількома факторами:

1. Розвиток семіотики та теорії мультимодальності, які надали наукове підґрунтя аналізу взаємодії різних знакових систем
2. Цифрова революція та зміна медіа-середовища
3. Розвиток лінгводидактики, яка почала активно інтегрувати досягнення медіаосвіти, теорії візуальної грамотності та критичного читання [9].

Отже, на основі аналізу історичного досвіду та сучасного стану використання візуальних засобів у навчанні англійської мови можна зробити певні висновки:

- 1) історичний розвиток використання візуальних засобів у навчанні іноземних мов пройшов шлях від ілюстративних малюнків до розуміння креалізованого тексту. Ця еволюція відображає зміну уявлень про природу мовленнєвої діяльності та роль візуальної складової;
- 2) сучасні підходи до інтеграції медіа- та візуальної грамотності в освітній процес базуються на теорії мультимодальності, концепції візуальної грамотності та критичного читання. Ці підходи знаходять відображення у світовій практиці викладання англійської мови, де креалізовані тексти все частіше розглядаються як невід'ємний компонент навчального процесу.

2.2. Класифікація та дидактичний потенціал креолізованих текстів у контексті навчання читання

У цьому підрозділі розглянемо класифікацію та дидактичний потенціал креолізованих текстів у контексті навчання читання на уроках англійської мови.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що існують різні підходи до типології цих текстів, які базуються на різних критеріях: ступені креолізації, характері взаємодії компонентів, формі репрезентації, функціональному призначенні, тощо.

Креолізовані тексти розподіляються на три класифікації, а саме:

1. Класифікація за ступенем креолізації.

Цей підхід був розроблений у працях О.П. Воробйової [1] і базується на співвідношенні вербального та візуального компонентів у тексті. Відповідно до цього підходу виокремлюють два основні типи:

- Тексти з частковою креолізацією, які характеризуються домінуванням вербального компонента, тоді як візуальний виконує допоміжну функцію. У таких текстах вербальна частина є самодостатньою вона може бути зрозумілою навіть без візуального супроводу. Зображення лише полегшує сприйняття, робить текст більш наочним, але й не створює нових шляхів розуміння тексту;
- Тексти з повною креолізацією характеризується рівноправністю вербального та візуального компонентів, які перебувають у тісній взаємодії та утворюють єдине смислове ціле. Вилучення одного з компонентів призводить до втрати або суттєвого спотворення смислу.

2. Класифікація за характером взаємодії компонентів.

Цей підхід зосереджується на характері відношень між вербальним та візуальним компонентами:

- Автосемантична взаємодія передбачає відносну автономність компонентів. Вербальний текст може існувати без зображення, а зображення може бути зрозумілим без тексту. Така взаємодія існує в більшості ілюстрованих книг та навчальних матеріалів, де ілюстрації лише доповнюють текст, не вступаючи з ним у складні смислові відношення;
- Синсемантична взаємодія характеризується залежністю одного компонента від іншого. Найчастіше візуальний компонент потребує вербального пояснення, без якого він залишається незрозумілим;
- Контрапунктна взаємодія є найбільш складною з дидактичної точки зору. У цьому випадку вербальний та візуальний компоненти вступають у суперечність, створюючи новий смисл, який не випливає з жодного з них окремо. Цей тип взаємодії характерний для мемів, іронічних плакатів, деяких коміксів.

3. Класифікація за формою репрезентації

Цей підхід розроблений для потреб шкільної практики, базується на формі, в якій існує креалізований текст, та враховує специфіку його використання в навчальному процесі. Саме ця класифікація є найбільш практично орієнтованою для вчителя англійської мови.

На нашу думку, необхідно визначити дидактичний потенціал креалізованих текстів під час навчання читання на уроках англійської мови. В цілому, креалізовані тексти мають значний дидактичний потенціал, який реалізується через взаємопов'язані функції:

1. Мотиваційна функція
2. Функція зниження мовного бар'єру
3. Інтерпретаційна функція
4. Розвивальна функція
5. Комунікативна функція
6. Соціокультурна функція

7. Рефлексивна функція [1].

Зазначимо, що ці функції комплексно доповнюють одна одну під час читання тексту англійською мовою, допомагають учням гімназійного віку правильно розуміти сенс прочитаного і, головне, запам'ятовувати інформацію.

Отже, на основі інформації, викладеної вище, можна зробити певні висновки:

- 1) для потреб навчання читання англійською мовою найбільш практично орієнтованою є типологія, яка виокремлює чотири групи: графічні наративи, візуалізовані дані, медійні формати та цифрові гібриди;
- 2) дидактичний потенціал креалізованих текстів реалізується через мотиваційну, інтерпретаційну, розвивальну, комунікативну, соціокультурну, рефлексивну та функцію зниження мовного бар'єру. Кожна з цих функцій набуває специфічного вияву залежно від типу креалізованого тексту та етапу роботи з ним.

2.3. Комплекс вправ і завдань з використанням креалізованих текстів для розвитку ключових компетентностей

Перейдемо до практичної складової креалізованих текстів, а саме до комплексу вправ і завдань, які можна використовувати для розвитку ключових компетентностей.

Вивчення науково-методичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що загалом вправи і завдання формуються за певними принципами, а саме:

1. Принцип системності передбачає, що вправи і завдання не є випадковим набором, а утворюють цілісну систему, де кожен елемент має своє місце та функцію.

2. Принцип комунікативної спрямованості означає, що виконання вправ має бути наближеним до реальних комунікативних ситуацій. Завдання передбачають не просто механічне відтворення мовних одиниць, а використання англійської мови для вирішення конкретних комунікативних завдань.
3. Принцип поетапності враховує стадії роботи з текстом – етап виклику, етап осмислення та етап рефлексії.
4. Принцип інтеграції видів мовленнєвої діяльності передбачає, що вправи з читанням креалізованих текстів не ізольовані, а поєднуються з розвитком навичок говоріння, письма та аудіювання.
5. Принцип вікової відповідності враховує психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку. Вправи і завдання орієнтовані на розвиток абстрактного та критичного мислення.
6. Принцип індивідуалізації передбачає врахування різних рівнів мовної підготовки, індивідуальних стилів навчання та інтересів учнів. Комплекс включає завдання різного рівня складності, пропонує альтернативні варіанти виконання, дозволяє учням обрати теми та формати для створення власних варіантів відповіді [12].

Для створення вправ було застосовано III *DeerSeek*, який допоміг створити та систематизувати вправи за певними принципами:

Принцип поетапності

Вправа 1. «Прогнозування за зображенням»

Мета: розвиток навичок прогнозування змісту тексту, формулювання гіпотез.

Опис: Учням пропонується одне або кілька зображень, пов'язаних із текстом, який вони будуть читати. Це може бути ілюстрація до літературного твору, кадр з екранізації, обкладинка книги, серія зображень. На основі візуального ряду учні прогнозують: хто є героями твору, де відбуваються події, яким буде сюжет, яка

проблема порушується. Свої прогнози вони фіксують у вигляді коротких нотаток або обговорюють у парах.

Приклад: Перед читанням уривку з «The Adventures of Tom Sawyer» учням демонструється ілюстрація, де Том фарбує паркан. Вони відповідають на запитання: «Who is the boy? How old is he? Where is he? What is he doing? How does he feel? Why is he doing this? What will happen next?».

Мовна підтримка: The main character seems to be... / The action takes place in... / I think the boy is feeling... because... / Probably he is doing this because... / In my opinion, next... / Maybe...

Вправа для етапу рефлексії та творчого застосування

Вправа 2. «Створення власного коміксу за мотивами прочитаного»

Мета: розвиток творчих здібностей, закріплення лексико-граматичного матеріалу, формування навичок створення креолізованих текстів.

Опис: Учням пропонується створити короткий комікс (4-8 кадрів) за мотивами прочитаного твору. Комікс може відтворювати ключову сцену, розвивати альтернативне закінчення, розповідати історію від іншого персонажа або переносити події в сучасний контекст. Учні працюють індивідуально або в парах, використовуючи папір або цифрові інструменти (Canva, Pixton, StoryboardThat). Готові комікси презентуються класу.

Приклад: Після читання «The Tell-Tale Heart» Едгара Аллана По учні створюють комікс, який розповідає історію від імені вбитого старого, або переносять сюжет у сучасний контекст (наприклад, блогер, якого переслідує совість після зради друга).

Мовна підтримка: Frame 1:... / Character says:... / The story continues... / Alternative ending...

Вправа для розвитку критичного мислення

Вправа 3. «Знайди 3 розбіжності між коміксом і оригінальним текстом»

Мета: розвиток уваги до деталей, аналіз інтерпретаційних рішень.

Опис: Учням пропонується комікс, створений за мотивами прочитаного тексту, та оригінальний текст. Їхнє завдання — знайти три розбіжності між версіями та пояснити, чому, на їхню думку, автор коміксу зробив такі зміни.

Приклад: Після читання оповідання «The Monkey's Paw» учні порівнюють його з комікс-адаптацією. Вони можуть помітити, що в коміксі змінено зовнішність персонажів, додано нові деталі (наприклад, зображення лапи мавпи крупним планом), спрощено деякі діалоги. Вони обговорюють, чи впливають ці зміни на сприйняття історії.

Мовна підтримка: In the original text... / In the comic... / The difference is that... / I think the author changed this because... / This change affects the story by...

Вправа для розвитку критичного мислення

Вправа 4. «Намалюй обкладинку до книги, яка передає її основний конфлікт»

Мета: розвиток здатності до візуальної інтерпретації тексту, розуміння конфлікту як основи літературного твору.

Опис: Після читання твору учні створюють власний варіант обкладинки. Обкладинка має не просто ілюструвати сцену з твору, а передавати його основний конфлікт через композицію, колір, символи. Учні презентують свої обкладинки, пояснюючи свої художні рішення.

Приклад: Після читання «Lord of the Flies» учні створюють обкладинки, які передають конфлікт між цивілізацією та дикістю. Вони можуть використовувати символи (мушля як символ порядку, вогнище як символ надії та руйнування), контрастні кольори, композицію, що відображає боротьбу.

Мовна підтримка: My cover shows... / I chose this image because... / The colors represent... / The composition suggests... / The main conflict is...

Всі вправи згенеровані штучним інтелектом і створені лише для прикладу, як працювати та використовувати креалізовані тексти під час навчання.

Отже, розроблений комплекс вправ і завдань з використанням креалізованих текстів охоплює всі етапи роботи з текстом, він ґрунтується на принципах системності, комунікативної спрямованості поетапності, інтеграції видів мовленнєвої діяльності, вікової відповідності та індивідуалізації.

Вправи, які були згенеровані ШІ, відображують всі принципи, за якими вони будуються, й допомагають учням в розвитку тієї чи іншої компетенції при вивченні англійської мови.

ВИСНОВКИ

У дослідженні розглянуто проблему активізації читацької діяльності учнів гімназії на уроках англійської мови за допомогою креалізованих текстів. Актуальність теми зумовлена зниженням інтересу до читання серед підлітків, домінування візуального каналу сприйняття серед підлітків, а також недостатньою розробленістю методики використання полікодових текстів у практиці викладання англійської мови. У роботі було зроблено теоретичне обґрунтування проблеми, проаналізовано психолого-педагогічні особливості учнів гімназійного віку, визначено структуру та критерії читацької діяльності, було представлено методичну модель і комплекс вправ із використанням креалізованих текстів.

У першому розділі з'ясовано сутність креалізованого тексту як семіотичного утворення, де вербальний та візуальний компоненти утворюють єдине ціле. Виокремлено його ключові ознаки: полікодовість, синкретичність, інтегративність, прагматичність, автентичність. Для потреб навчання англійської запропоновано типологію, що включає графічні наративи, візуалізовані дані, медійні формати та цифрові гібриди.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей учнів 13-16 років показав, що цей вік є сенситивним для використання креалізованих текстів. Провідною є комунікативна діяльність, розвивається абстрактне та критичне мислення, спостерігається криза мотивації до традиційного читання. Учні належать до «цифрового покоління» з кліповим мисленням та візуальною орієнтованістю, що робить креалізовані тексти доволі корисним засобом навчання.

Читацьку діяльність розглянуто як багатокомпонентний процес. Визначено критерії її активізації: мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний, а також три рівні сформованості – низький, середній та високий.

У другому розділі проаналізовано історичний досвід використання візуальних засобів у навчанні іноземних мов та сучасні підходи. Також було

розкрито дидактичний потенціал креалізованих текстів. Виявлено, що на ранніх етапах розвитку методики навчання іноземних мов візуальні засоби виконували переважно ілюстративну та декоративну функцію. На сучасному етапі (кінець ХХ - початок ХХІ століття) здійснився перехід від розуміння візуальних засобів як допоміжних елементів до усвідомлення феномену креалізованого тексту як цілісного, самодостатнього утворення.

У роботі розглянуто методичну модель роботи, що охоплює етапи виклику, осмислення та рефлексії, а також розроблено комплекс вправ і завдань для кожного етапу, спрямованих на розвиток критичного мислення, креативності та іншомовної комунікативної компетентності. Підтверджено, що розроблений комплекс вправ і завдань з використанням креалізованих текстів охоплює всі етапи роботи з текстом, він ґрунтується на принципах системності, комунікативної спрямованості поетапності, інтеграції видів мовленнєвої діяльності, вікової відповідності та індивідуалізації. Визначено, що практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована методика використання креалізованих текстів та комплекс вправ можуть бути безпосередньо задіяні вчителями англійської мови для активізації читацької діяльності учнів 8-9 класів гімназії.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні впливу окремих типів креалізованих текстів на розвиток читацької компетентності, створенні цифрових інструментів для їх створення учнями та адаптації методики для дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Воробйова О.П. Креалізований текст: аспект вивчення // Мовні і концептуальні картини світу. 2015. Вип. 50. С. 57-63
2. Виготський Л.С. Психолгія розвитку дитини / Харків: Основа, 2019. 304 с.
3. Піаже Ж. Психологія інтелекту / Львів: Літопис, 2003. 192 с.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. Харків: Фоліо, 2018. 432 с.
5. Прокопенко М.Є. Візуальна грамотність як складова медіаосвіти школярів / М.Є. Прокопенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 5-6. С. 296-305.
6. Колосовська О.М. Формування читацької компетентності учнів основної школи: теорія і практика: монографія / Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 280 с.
7. Krashen S.D. The Power of Reading: Insights from the Research. Portsmouth: Heinemann, 2004. p.128
8. Snow C. Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND Corporation, 2002. p. 84
9. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
10. Мак-Клауд С. Розуміння коміксу. Невидиме мистецтво / Скотт Мак-Клауд ; пер. з англ. О. Костюка. Львів : Вид-во «Віхола», 2017. 216 с.
11. Бутенко Т.В. Комікс як засіб формування читання у підлітків : навч.-метод. посіб. для вчителів та бібліотекарів / Т.В. Бутенко. Харків : Вид. група «Основа», 2021. 112 с.
12. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. К. : А.С.К., 2005. 192 с.

13. Марченко П.О. Роль креалізованих текстів в активізації читацької діяльності учнів гімназії // Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі: збірник наукових праць за матеріалами XVII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Херсон-Хмельницький: Херсонський національний технічний університет, 2026.